

## Pour un monde démocratique : l'éducation dans une perspective planétaire

Claude Lessard, Catalina Ferrer et Fabienne Desroches

Volume 23, numéro 1, 1997

L'éducation dans une perspective planétaire

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/031899ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/031899ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Lessard, C., Ferrer, C. & Desroches, F. (1997). Pour un monde démocratique : l'éducation dans une perspective planétaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 3–16. <https://doi.org/10.7202/031899ar>

# Pour un monde démocratique: l'éducation dans une perspective planétaire

Claude Lessard  
Professeur  
Université de Montréal

Catalina Ferrer  
Professeure  
Université de Moncton

Fabienne Desroches  
Professeure  
Université de Montréal

## *Introduction*

L'éducation dans une perspective planétaire, une expression relativement nouvelle. Certains lecteurs se demandent déjà de quoi il s'agit. Est-ce une nouvelle mode de même nature que toutes celles qui ont traversé l'éducation au cours des dernières décennies? Est-ce un courant ou un manifeste éducatif, une nouvelle forme de militantisme sociopédagogique, voire une nouvelle «secte»? Est-ce un concept fourre-tout, regroupant à la même enseigne des idées fortement connotées idéologiquement? Est-ce un ensemble de préoccupations de nature à fonder un nouveau projet éducatif, adapté aux nouvelles réalités de la mondialisation de l'économie, des communications et de la culture postmoderne?

Justement, ce numéro thématique consacré à l'éducation dans une perspective planétaire vise à proposer des éléments de réponse à ces questions, fussent-ils de nature à soulever à leur tour de nouvelles interrogations. À cette fin, la présente introduction se déroule en trois points. Le premier est consacré à définir la notion d'éducation dans une perspective planétaire: nous y analysons le contexte de son émergence et soumettons trois «thèses» à la discussion; le deuxième sert à présenter la courte histoire d'un projet mené par un réseau de professeurs et de professeures des universités franco-canadiennes intéressés par cette perspective; au troisième point, nous présentons ce numéro, sa structure et ses auteurs, dont l'ensemble a pour but de témoigner à la fois d'un pluralisme de points de vue et d'un champ en émergence.

### *L'éducation dans une perspective planétaire: de quoi s'agit-il?*

D'entrée de jeu, il faut reconnaître que l'éducation dans une perspective planétaire (ÉPP)\* – voisin de ce que, en contexte anglosaxon, on nomme depuis une vingtaine d'années «Global Education» – est un courant éducatif en pleine gestation, en devenir. Il est d'autant plus important d'admettre ce fait que l'ÉPP entend couvrir un champ vaste et complexe de préoccupations éducatives. Multiples, ces préoccupations concernent l'éducation à la compréhension et à la solidarité internationale, l'éducation à la paix, au développement durable et à l'environnement, l'éducation aux droits de la personne et des peuples et à la démocratie, et l'éducation interculturelle. S'il y a une parenté entre toutes ces préoccupations et si leur appartenance à un ensemble qu'on nomme ÉPP, ou ÉDUPLAN, n'est pas arbitraire, leur intégration conceptuelle, notamment autour des notions d'interdépendance, de conscientisation et de responsabilisation, demeure à ce jour incomplète et inachevée. Ce numéro thématique témoigne de ce devenir et de ce travail de construction: il entend en marquer une étape significative, ne serait-ce que celle de sa reconnaissance en tant qu'objet de réflexion par les milieux des sciences de l'éducation.

L'éducation dans une perspective planétaire est un courant pédagogique; à ce stade-ci de son développement, elle ouvre un chantier, indique une orientation, et entend faciliter le mouvement des éducateurs et des enseignants vers une direction qui apparaît aux gens qui y œuvrent comme éminemment souhaitable. À ce moment-ci de notre démarche, convenons que cette orientation concerne essentiellement l'élargissement de la conscience individuelle et collective aux dimensions internationale, mondiale et planétaire de la vie, en vue d'une action de nature à conforter l'un ou l'autre aspect mentionné au paragraphe qui précède. Peut-être ce courant aura-t-il éventuellement la force et les moyens de devenir un véritable mouvement pédagogique, au sens que les Français donnent à ce terme, c'est-à-dire un modèle pédagogique capable de guider, d'encadrer et de spécifier une pratique, comme a pu l'être, à une époque, la pédagogie Freinet. Si l'ÉPP comporte aussi, comme nous le soulignerons ultérieurement, une dimension pratique pédagogique qui veut être cohérente avec ses orientations, il reste beaucoup à faire quant à sa diffusion et à son appropriation par les éducateurs, par les enseignants et par les formateurs de maîtres.

L'ÉPP n'est donc pas une théorie; ce n'est pas encore, non plus, un modèle aux contours bien balisés et apte à encadrer une pratique éducative qui s'en inspirerait; c'est un courant de pensée et d'action qui repose sur des convictions et des croyances liées à des valeurs et à une lecture du monde qui nous entoure. Dans cette section, nous tentons de clarifier les orientations de ce courant, tel que nous l'entendons, en soutenant les trois propositions suivantes: 1) l'ÉPP veut être à la fois une forme de résistance et une tentative d'adapter l'éducation aux grandes transformations de la société en cours, voire à ce qu'on pourrait aussi appeler la mutation de civilisation en

\* Afin d'apporter une distinction entre «enseignement au préscolaire et au primaire» (EPP) et «éducation dans une perspective planétaire» qui se traduirait par le même acronyme; nous avons opter pour ÉPP pour désigner cette dernière.

train de se produire sous nos yeux plus ou moins crédules, mutation qu'on arrive mal à cerner et à maîtriser, dans sa nature comme dans ses implications pour les processus de socialisation; 2) l'ÉPP veut être une tentative de nommer et de clarifier des valeurs susceptibles de fonder un projet éducatif adapté au nouveau contexte; 3) l'ÉPP cherche à animer une pratique pédagogique cohérente avec les valeurs mises de l'avant. Reprenons chacune de ces propositions.

C'est une évidence: le monde qui nous entoure change, et très vite, de plus en plus vite même, grâce à la diffusion des nouveaux moyens de communication et d'information. De grandes forces sont à l'œuvre et nous emportent dans des mouvements qui ont nom internationalisation, mondialisation et planétarisation. Le temps et l'espace se compriment (Hargreaves, 1994). Se répand, avec un décalage plus ou moins important, une prise de conscience dont la conséquence est que les sociétés contemporaines deviennent de plus en plus interdépendantes et que le monde est soumis à de puissants processus d'uniformisation. Ces changements dans l'organisation économique et dans les moyens de communication sont soutenus par une vision néo-libérale des rapports sociaux, de sorte que l'unification dont il est question est d'abord celle qu'imposent le marché et les acteurs économiques qui le contrôlent. La flexibilité est devenue le terme le plus fréquemment employé pour décrire le nouvel ordre économique: la flexibilité des processus et de l'organisation du travail, la flexibilité de l'accumulation des produits comme de la consommation. Cette flexibilité de l'économie et des entreprises – on pense à l'adhocratie dont on parlait il y a déjà quelques décennies – aurait la vertu de rendre possible l'innovation, la rapidité de l'adaptation à des conditions sans cesse changeantes et des gains de productivité dans un marché mondial de plus en plus compétitif et intégré. Dans ce nouveau contexte, les organisations se caractérisent bien davantage par des réseaux, des alliances, des tâches et des projets que par des rôles, des statuts, des hiérarchies et des systèmes de contrôle verticaux relativement stables. Loin de nous l'idée de considérer cette flexibilité comme une mauvaise chose: c'est le contexte de concurrence et de compétition d'une part, et de précarisation de l'emploi, d'autre part, qui la rend suspecte.

Cette mondialisation de l'économie, selon Misgeld (dans ce numéro), «favorise l'application de certaines formes d'organisation économique et financière, parfois aussi de "restructuration" politique, à des pays entiers (à des continents même) par des sociétés internationales de crédit, par les superpuissances financières, les multinationales, et par certains gouvernements puissants». Selon le Groupe de Lisbonne, la mondialisation actuelle de l'économie s'appuie sur les trois piliers suivants: la libéralisation, la privatisation et la déréglementation. En somme, et selon l'ACDI, la mondialisation de l'économie est un processus par lequel la finance, l'investissement, la production et le marketing sont de plus en plus dominés par des entreprises (et des banques) dont la vision et l'activité débordent les frontières nationales ou ne se limitent pas à la défense d'intérêts nationaux.

Reconnaissons que la mondialisation est avant tout économique et qu'elle exacerbe la compétition entre continents, pays, régions, villes ou entreprises. Cette

mondialisation de l'économie a des répercussions sur l'ensemble de la vie sociale: elle favorise le regroupement de pays en blocs économiques et, à des degrés variables, politiques, culturels et sociaux, tels que l'Europe, l'Amérique du Nord et l'Asie; elle déstabilise et affaiblit certains États-Nations traditionnels et ébranle leur capacité à réguler une économie de plus en plus caractérisée par la financiarisation et, par conséquent, par une création de richesse sans création d'emplois; elle semble contribuer à l'accroissement des inégalités dans et entre les pays, les régions et les groupes sociaux; elle rend permanent le chômage de groupes de plus en plus importants et engendre l'exclusion, la «fracture sociale» selon l'expression rendue célèbre par le président de la République française, ce que Viviane Forrester nomme l'«horreur économique» (1996); elle est aussi le véhicule de la diffusion d'une culture de masse occidentale, pour l'essentiel d'origine américaine; elle rend aussi possible la circulation planétaire de biens, de services, de personnes, de compétences et de connaissances, jusqu'alors réservés à des espaces plus restreints. Une circulation donc plus grande et plus rapide des personnes et des produits de leur activité! Ceci engendre dans plusieurs pays des tensions associées à une immigration plus hétérogène qu'autrefois, la généralisation de l'expérience du choc culturel et diverses formes de métissage culturel.

Bref, la mondialisation économique fait sauter des barrières et semble engendrer une mutation de société et de civilisation – Qu'advient-il du travail salarié, fondement de la civilisation industrielle? Les États-Nations et les cultures nationales fondront-elles dans un tout fonctionnel standardisé? – dont on saisit mal les aboutissants, tout en constatant l'ampleur des bouleversements en cours et qui semblent se renforcer mutuellement (Voir Scénario de la mondialisation, Manière de voir 32, *Le Monde Diplomatique*, novembre 1996). Un monde paraît en voie de décomposition, un autre émerge et, avec lui, à la fois des angoisses et des espoirs. L'angoisse de l'insécurité, de l'exclusion, de nouvelles formes d'exploitation, d'instauration de «régimes globalitaires» suivant l'heureuse formule de Ramonet (1997); la crainte d'«impérialismes culturels» homogénéisant, engendrant en réaction des retours du pendule marqués au coin de l'intolérance et de la purification ethnique, de l'intégrisme religieux et du refus de l'immigration et de l'Étranger; l'espoir d'un monde «sans frontières», dont le développement économique et technologique serait plus également réparti, un monde peut-être plus solidaire et capable de résoudre ses tensions et ses problèmes de manière pacifique.

La mondialisation n'est pas qu'économique; elle concerne aussi les moyens de communications et la culture, rendant accessibles rapidement des masses et une variété inouïe d'information à presque tout le monde «branché». Dans nos têtes et dans nos sens, nous vivons ainsi de plus en plus avec le sentiment d'appartenir à ce que McLuhan annonçait il y a déjà trente ans comme étant le village global.

La mondialisation s'engendre aussi elle-même, en ce sens qu'en même temps que l'économie se restructure à l'échelle du globe, se répand de plus en plus la conscience que les solutions aux problèmes actuels – la détérioration de l'environnement, le

non-respect des droits de l'homme, la guerre, le contrôle et le commerce des armes (y compris des armes nucléaires), le racisme, l'intolérance et la contradiction – ne peuvent être qu'internationales et globales, pour être efficaces et durables. En somme, tout se passe comme si la mondialisation économique rendait nécessaire une mondialisation à d'autres paliers de la vie collective, à la fois pour la soutenir et aussi pour la civiliser. Curieux paradoxe que celui qui implique que l'action de civiliser la mondialisation est en même temps une action qui la renforce.

Le monde qui émerge est parfois, et davantage en Amérique du Nord qu'en Europe, qualifié de postmoderne. Notre propos n'est pas ici de synthétiser l'ensemble des points de vue exprimés sur les caractéristiques de cette postmodernité (Hargreaves, 1994) ou de cette modernité avancée (Giddens, 1990). Nous nous contenterons d'en souligner quelques aspects culturels particulièrement importants pour le devenir de l'éducation. Il y a d'abord cette explosion du savoir – on parle de plus en plus d'une «économie cognitive» – qui engendre une prolifération d'expertises en compétition les unes avec les autres, contradictoires et changeantes. Nous passons d'un univers de connaissances et de croyances relativement stable à des systèmes de croyances pluriels et changeants. La croyance dans la possibilité d'ériger des systèmes de connaissances et de croyances universels et globaux décline; le doute se répand, en même temps que la tradition, la raison et la science perdent de leur aura et de leur crédibilité. C'est ce que Hargreaves (1994) nomme le passage d'une culture de la certitude à des cultures de l'incertitude. La mort des maîtres discours et des grandes idéologies, l'accélération du changement, l'expérience quotidienne de la diversité, tout cela a pour effet de nous faire accepter de vivre dans l'éphémère, le provisoire et le relatif. Nous vivons aussi dans des cultures de la complexité et la résolution des problèmes doit prendre en compte une multitude de rationalités plus ou moins contradictoires.

Ces caractéristiques culturelles de la postmodernité ont des répercussions sur la construction de l'identité personnelle: par rapport à autrefois, celle-ci est moins enracinée dans des relations stables ou ancrée dans des convictions morales transcendantes; elle est plus composite et plus fragile, une sorte de projet continuellement en construction, une forme de réflexivité dans la recherche du développement personnel et dans la quête de cette valeur postmoderne par excellence qu'est l'authenticité. Cette quête donne parfois lieu à des dérives narcissiques, tant il apparaît maintenant difficile d'appuyer la construction de soi et de s'appuyer sur une éthique plus large et collective.

L'éducation formelle, toute liée soit-elle historiquement à l'émergence des États-Nations, ne peut fermer les yeux sur les phénomènes que l'on vient de décrire; elle ne peut rester à l'écart de cette mouvance et faire comme si les chemins proposés aux élèves d'aujourd'hui devaient être les mêmes que ceux d'autrefois. Mais que doit-elle faire? Doit-elle résister? S'adapter? Se soumettre en réduisant par exemple sa finalité à une simple formation de la main-d'œuvre requise par la nouvelle économie, ce que Berthelot (1994) nomme l'école industrielle? Éliminons la soumission qui équivaut au renoncement de toute éducation. Reste la résistance et l'adaptation. Si résister

signifie former un sujet critique, un citoyen responsable, actif et capable de participer à la délibération collective sur le monde que nous sommes en train de construire, alors oui, l'éducation, et, au premier chef, une éducation dans une perspective planétaire, doit s'inspirer d'une pédagogie de la résistance et de la conscientisation. Si s'adapter signifie former des individus autonomes, dotés des outils intellectuels et des compétences de nature à les aider à maîtriser individuellement et collectivement les forces du changement qui nous entourent, alors, oui, l'éducation, et, au premier chef, une éducation dans une perspective planétaire, doit s'adapter aux nouvelles réalités.

Mais, pour de véritables pédagogues, résister et conscientiser ne veulent pas dire endoctriner ou embrigader dans une secte; s'adapter, en aucun cas, ne signifie s'assujettir, pas plus que s'ouvrir au monde n'est synonyme de perdre son identité.

Voilà la première orientation que partagent les auteurs de ce numéro thématique. Qu'elle suscite un large débat semble à la fois heureux et nécessaire.

Maintenant, abordons la seconde, à savoir que l'éducation dans une perspective planétaire veut être une tentative de nommer et de clarifier des valeurs susceptibles de fonder un projet éducatif nouveau adapté au nouveau contexte. Ces valeurs sont tantôt formelles, tantôt hautement chargées; les plus importantes sont les suivantes: la démocratie, le respect des droits et libertés de la personne, le respect des différences culturelles et la quête d'une commune humanité, la présomption de l'égale validité des cultures (Taylor, 1991), la paix, la solution pacifique des conflits, le développement durable et le respect de l'environnement et la compréhension internationale. L'ÉPP veut amener les élèves à clarifier leur position par rapport à ces valeurs, d'abord et avant tout en favorisant la réflexion critique sur leur nature, leur relativité, leur évolution historique, leurs formes institutionnalisées, leurs ambiguïtés, les difficultés de leur institutionnalisation/intériorisation, les conflits entre elles, leurs limites, leurs dérives, etc. L'ÉPP apparaît ici comme une variante de l'éducation aux valeurs et d'une pédagogie de la clarification des valeurs. Signalons que, ainsi caractérisée, l'ÉPP a des racines qui sont vieilles et bien ancrées dans la tradition pédagogique. L'ÉPP a pour objectif de former des individus capables de pensée critique, pouvant participer au débat sur ces valeurs et sur les formes qu'elles peuvent prendre à ce moment-ci de l'histoire. Elle cherche à développer une citoyenneté élargie, mondiale, pluraliste et responsable (Berthelot, 1994).

L'ÉPP n'a pas pour but de faire disparaître les valeurs nationales ni de fusionner les identités dans un tout standardisé et sans saveur ni couleur. Il va de soi, en effet, que faute de comprendre sa propre identité culturelle, il est bien difficile de comprendre et d'apprécier celle d'autrui. Mais, dans ce courant, il importe de travailler sur soi, de se décentrer par rapport à soi-même et d'objectiver son propre système de références en même temps qu'on cherche à comprendre celui de l'Autre.

Par sa troisième thèse, tout comme la «Global Education» anglo-saxonne, l'éducation dans une perspective planétaire cherche à animer une pratique pédago-

gique cohérente avec les valeurs mises de l'avant. Des articles de ce numéro thématique soutiennent par l'exemple cette visée. Mentionnons, entre autres, les textes de Lucie Sauvé, de Roberto Miguelez, de Dieter Misgeld et d'Irène Drolet et André Jacob. Pédagogie de la coopération et du dialogue, approche à la fois critique et axée sur la résolution de problèmes, interdisciplinarité, approche expérientielle, pédagogie de projets (des projets d'action), partenariat avec la communauté environnante, mise en forme du «penser globalement et agir localement», discussion des règles de vie collective à l'école et dans la classe, voilà autant de moyens et de pistes qui caractérisent une ÉPP qui tente de développer des compétences non seulement cognitives, mais aussi éthiques et pragmatiques. C'est en ce sens que Lucie Sauvé souligne que l'éducation au respect de l'environnement, objet de son article, est en définitive une éducation à l'engagement. Car l'ÉPP ne peut être neutre. Certains diront qu'elle comporte une certaine dose de militantisme. Pour notre part, il importe de souligner que l'ÉPP désire former des citoyens responsables.

Résumons-nous. L'éducation dans une perspective planétaire tient compte à la fois des dimensions intrapersonnelle, interpersonnelle et sociale de l'être humain. Elle privilégie la notion de citoyen responsable dont elle fait le fondement de tout projet éducatif. Elle préconise, tout comme les organisations internationales, la création d'une culture de la paix. L'éducation dans une perspective planétaire amène à réfléchir aux concepts suivants: la justice, l'interdépendance, le respect des droits des personnes et des peuples; le respect de l'environnement; l'interdépendance; l'épanouissement de chaque individu; l'appréciation des différences individuelles et culturelles et l'enrichissement mutuel qui en découle; l'établissement de rapports égalitaires entre les personnes et les peuples; l'éducation interculturelle; la connaissance des enjeux mondiaux; une connaissance des législations, des organismes internationaux et des instruments prônant les valeurs de paix.

On le voit à ce qui précède, l'éducation dans une perspective planétaire poursuit certes des objectifs de connaissance, mais aussi d'élargissement de perspectives, de conscientisation, de délibération sur des enjeux et des valeurs importantes, dont l'atteinte pourrait entraîner différentes formes d'engagement social. Les concepts susmentionnés sont «lourds» et l'orientation de base n'est pas neutre: en cette matière, cela est impossible. Pour notre part, nous privilégions d'abord et avant tout des objectifs de connaissance et de développement d'une capacité à penser globalement, pour reprendre l'expression du Rapport Brundtland (*Notre Avenir à Tous*), à délibérer sur des enjeux planétaires, tout en reconnaissant leurs manifestations locales. Loin de nous l'idée de contribuer à la formation de nouveaux «croisés», fussent-ils de l'écologie, de la paix ou des droits de l'homme. Si nous sommes engagés, c'est plutôt dans une démarche qui tente de contrer les tendances actuelles au repli sur soi et au relativisme absolu que certains considèrent comme caractéristiques de l'individualisme postmoderne. Nous croyons qu'il importe que le citoyen de demain soit capable de débattre avec rigueur des grandes questions qui concernent l'avenir que nous désirons construire comme individus, comme membres d'une société et comme habitants de la planète Terre. Il doit aussi accepter de s'impliquer et de s'engager à



construire et à transformer la société. La citoyenneté est en cours de redéfinition: son horizon se transforme, les objets de débat public se complexifient et de nouvelles règles de vie commune doivent être construites et convenues. Ce travail est en partie un travail éducatif. Il n'appartient pas uniquement aux éducateurs, mais ces derniers doivent y participer.

### *La contribution récente des facultés d'éducation francophone à l'éducation dans une perspective planétaire*

En 1993, sous l'impulsion de l'ACDI et de l'ADEREQ, un réseau interuniversitaire de professeurs de sciences de l'éducation de l'Université Laval, de l'Université de Moncton, de l'Université de Montréal, de l'Université du Québec à Montréal et de l'Université de Sherbrooke s'est constitué autour d'un intérêt partagé pour l'ÉPP et son «infusion» en formation initiale des enseignants.

Au départ, le réseau a retenu la définition suivante de l'éducation dans une perspective planétaire:

L'éducation planétaire est une perspective (et non un sujet) qui sous-tend, influence et harmonise les processus d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles. Elle permet aux élèves d'étudier, de développer une connaissance critique et de comprendre les enjeux planétaires de manière à ce qu'ils puissent les aborder dans leurs milieux. Elle leur permet d'adopter des valeurs saines axées sur le respect de l'environnement, l'interdépendance mondiale, la justice sociale pour tous les peuples (en particulier ceux du Sud), la paix, les droits de la personne et des processus de développement économique, social et culturel qui profitent à tous. Les élèves ont l'occasion de développer leur détermination et leur aptitude à agir en tant que citoyens responsables soucieux de contribuer à l'édification d'un monde meilleur pour eux-mêmes, pour leur collectivité et pour la terre entière.

Déjà à l'époque, l'ACDI avait mis sur pied et soutenait financièrement depuis le début des années quatre-vingt-dix un important programme de «Global Education», en partenariat avec les associations syndicales et professionnelles des enseignants de diverses provinces canadiennes. Ce projet avait pour public cible les enseignants en exercice et pour objectif de les sensibiliser à l'éducation dans une perspective internationale, interculturelle, mondiale, ou «globale». À l'époque, comme encore aujourd'hui, les étiquettes et les adjectifs pour décrire cette perspective abondaient et traduisaient la polysémie du concept. (À telle enseigne que nous avons jugé bon de fournir au lecteur, dans ce numéro thématique, un lexique des principaux termes utilisés pour décrire l'approche.) Au Québec, le CEICI (Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale), alors mis sur pied par la CEQ, était le partenaire de l'ACDI pour la réalisation de ce mandat de formation continue des enseignants. Au Nouveau-Brunswick, le PESI (Projet d'éducation à la solidarité) mis sur pied conjointement par le ministère de l'Éducation et l'Association des enseignantes et des enseignants du Nouveau-Brunswick poursuivait des fins similaires. Pour le bailleur de

fonds, il s'avérait important de sensibiliser les enseignants à la dimension internationale, pour la bonne et simple raison que le Canada apparaissait de plus en plus inséré dans la dynamique de la mondialisation des échanges, des communications et de la culture, et que l'avenir du pays était fortement lié à sa capacité de tirer parti de cette nouvelle donne: d'où la nécessité de s'assurer que l'école forme un citoyen certes du Canada, mais aussi du monde, capable de s'insérer sans trop de difficultés dans des contextes de plus en plus larges, diversifiés et pluriculturels. Comme le rappelait un consultant de l'ACDI, porteur de ce dossier, un pourcentage important des emplois canadiens – entre 30 et 40 % – est désormais lié aux exportations: il s'ensuit qu'on ne peut ignorer ces perspectives mondiales et interculturelles dans la formation des jeunes et, par ricochet, dans celle des enseignants.

Le besoin s'est fait rapidement sentir d'œuvrer non pas uniquement en formation continue des enseignants, mais aussi en formation initiale, car, sans «infusion» de cette perspective en formation initiale des enseignants, la formation continue apparaissait en quelque sorte comme devant être réactivée à chaque renouvellement du corps enseignant, comme un éternel recommencement. D'où le projet interuniversitaire francophone, projet au départ appuyé financièrement par l'ACDI, puis plus récemment par Patrimoine canadien. Simultanément, il y eut aussi un projet interuniversitaire anglophone qui a regroupé des universitaires de la Colombie-Britannique: ce projet est maintenant terminé.

L'approche préconisée à l'intérieur de ce projet est l'infusion. On appelle ici infusion cette approche qui permet, à partir d'une problématique globale, de prendre en compte, sous des angles différents, toutes les activités de formation et de perfectionnement. L'infusion requiert que la problématique identifiée soit abordée tant sous l'aspect psychopédagogique que sous l'aspect didactique et fasse également l'objet d'une réflexion plus fondamentale. Elle consiste à introduire, de manière progressive et continue, dans une ou plusieurs activités de formation ou de perfectionnement pédagogiques, des connaissances et des activités reliées à l'éducation dans une perspective planétaire, celles-ci pouvant engendrer un élargissement des perspectives, une modification des attitudes et une clarification des valeurs des personnes concernées.

Quant au projet interuniversitaire francophone, en voici les objectifs: 1) sensibiliser ou conscientiser les professeurs et les chargés de cours qui œuvrent dans les programmes de formation initiale des enseignants, des étudiants futurs maîtres et des enseignants des institutions participantes aux dimensions planétaires, entre autres choses: aux différents aspects de la situation planétaire de l'éducation dans différents pays, notamment dans les pays en voie de développement; à la problématique des droits de la personne et des peuples ainsi qu'à celle des structures de protection de ces droits; à la situation actuelle de la protection de l'environnement et de ses effets sur le développement humain et économique; aux divers enjeux de la coopération internationale; aux aspects sociologiques de la diversité culturelle et éducative; 2) aider les professeurs et les étudiants des facultés d'éducation à se documenter sur les dimen-

sions planétaires; à développer une attitude ouverte et réceptive, mais aussi rigoureuse et critique à propos de ces dimensions; à développer des activités d'ordre éducatif de prise de conscience et d'information sur le sujet; 3) à développer des structures ou des dispositifs faisant en sorte qu'étudiants et professeurs s'approprient les concepts de l'éducation dans une perspective planétaire dans les facultés ou les départements d'éducation.

Ces objectifs ont été et sont toujours poursuivis par les membres du réseau interuniversitaire, et ce dans un contexte institutionnel particulier, du moins au sein des universités québécoises. Notons que, à la Faculté d'éducation de l'Université de Moncton, une révision des programmes de formation des maîtres est aussi en cours, que le concept d'ÉPP a été intégré dans la nouvelle mission de la Faculté et que des cours spécifiques en ÉPP ont été créés. Par ailleurs, les facultés d'éducation québécoises ont connu et connaissent encore ces années-ci des changements importants en formation initiale des enseignants. On le sait, les programmes ont été revus de fond en comble à la lumière de nouveaux standards de formation au respect duquel un comité d'agrément a dorénavant pour mandat de veiller, la scolarité a été allongée à quatre années et la dimension formation pratique en milieu scolaire a été accentuée dans une perspective de partenariat plus efficace avec le réseau des écoles primaires et secondaires. Ce contexte de changement intense et global a rendu possible la prise en compte, dans la révision des programmes et des cours, de la dimension éducation planétaire, là où la prise de conscience était au moins partiellement déjà faite. Par contre, là où le concept même d'éducation dans une perspective planétaire était méconnu, voire un peu suspect – «Sommes-nous devant une nouvelle religion? une nouvelle secte?», se demandent parfois quelques collègues, alors que d'autres sont sceptiques: «Où trouver l'espace et le temps pour introduire ce type de contenus dans des programmes déjà très denses?» –, la réforme des programmes de formation initiale, en centrant les énergies sur des objectifs de professionnalisation plus importants et urgents, a rendu la sensibilisation plus difficile. Le contexte de changement actuel, auquel il faut ajouter les contraintes budgétaires de plus en plus dures, contraintes qui renforcent des tendances au repli sur l'acquis et la défense des territoires menacés, a donc à la fois été facilitateur et inhibiteur de l'atteinte des objectifs poursuivis par le projet interuniversitaire d'éducation dans une perspective planétaire. Par conséquent, on peut à la fois dire que certaines réalisations sont intéressantes, mais pour une part non négligeable là où le terrain était déjà fertile, alors que l'impact d'ensemble demeure, malheureusement selon nous, mitigé. D'où l'intérêt de ce numéro thématique afin de mieux faire connaître une problématique importante.

Ce constat rend importante la détermination de bonnes stratégies d'action et notamment de celle qui consiste à bien cibler les enseignements fondamentaux, didactiques et psychopédagogiques susceptibles d'intégrer une dimension d'éducation planétaire, de mettre éventuellement en réseau les collègues concernés, leur permettant de mettre en commun approches, matériaux et outils d'enseignement. Il importe aussi de considérer les stages en milieu scolaire comme outil de sensibili-

sation et de formation à l'éducation dans une perspective planétaire, par exemple en jumelant les stagiaires en formation initiale avec des enseignants en exercice et des écoles où le CEICI et le PESI ont réalisé ces dernières années des formations sur ce thème.

Les principales activités réalisées à ce jour ont été de l'ordre de l'animation pédagogique. Rappelons tout d'abord l'institut d'été en août 1995 sur le campus de l'Université Laval, à Sainte-Foy, en collaboration avec le CIFEDHOP (Centre international de formation à l'enseignement des droits de l'homme et de la paix) sur les droits de la personne, l'ÉPP et la formation initiale des enseignantes et des enseignants, et l'éducation à l'environnement. À cette occasion, pendant trois jours, une quarantaine de professeurs des universités participantes ont écouté les propos et discuté les expériences de collègues sur les thématiques suivantes, reliés aux aspects suivants de l'éducation dans une perspective planétaire: formation des maîtres et planétarisation: possibilités et contraintes; les travaux universitaires en cours dans le domaine; OIG et OING: points de vue sur les enjeux de l'éducation planétaire; voies possibles d'inclusion et prise en compte du terrain d'exercice; approches nouvelles et nouveaux paradigmes. De l'avis des participants, cet institut d'été s'est révélé un succès par la qualité des présentations et des discussions ainsi que par l'occasion ainsi offerte de constituer un réseau de personnes intéressées à faire avancer et désirées de faire avancer dans leur milieu respectif un aspect ou l'autre de l'éducation dans une perspective planétaire.

Une année plus tard, soit en mai 1996, sur le campus de l'Université McGill, a eu lieu, dans le cadre de l'ACFAS, le colloque «Éducation dans une perspective planétaire». Une vingtaine de communications y ont été présentées, notamment sur les thèmes suivants qui illustrent les différentes dimensions de l'éducation dans une perspective planétaire: l'intégration de l'éducation en matière de population dans les curricula; une problématique de développement durable; la démarche réflexive en éducation planétaire; l'infusion de l'éducation dans une perspective planétaire dans les programmes de sciences humaines et de formation personnelle et sociale au primaire; une expérience d'intégration de l'éducation relative à l'environnement (ERE) à la formation initiale des maîtres; les droits de l'éducation et l'éducation aux droits: une nouvelle perspective dans les universités; la culture de la paix et l'éducation à la paix; les travaux et outils en éducation à l'UNESCO: bilan et perspectives; contrer le néolibéralisme: éduquer à la convivialité; citoyenneté et mondialisation: la place de l'éducation. Les Actes de ce colloque seront publiés (Jutras et Himeh, à paraître).

Dernière activité d'animation pédagogique d'importance: la réalisation d'une exposition itinérante sur l'éducation dans une perspective planétaire qui présente visuellement les cinq dimensions suivantes: l'éducation pour les droits humains et la démocratie; l'éducation pour la paix; l'éducation interculturelle; l'éducation relative à l'environnement; l'éducation pour la compréhension et la solidarité internationales.

Ajoutons en terminant cette section que des activités documentaires ont été réalisées, comprenant la recherche de la documentation écrite, électronique et vidéo et la création de procédés et d'outils didactiques adaptés. Signalons un premier vidéo sur l'éducation dans une perspective planétaire selon Albert Jacquard, un second sur la vision de la mondialisation de Ricardo Petrella, un accès au Centre de documentation du CEICI qui contient plus de 4000 titres ainsi qu'à celui du PESI, intégré au Centre de documentation en EPP de la Faculté d'éducation de l'Université de Moncton.

L'approche préconisée à l'intérieur de ce projet est l'infusion. On appelle ici infusion cette approche qui permet, à partir d'une problématique globale, de prendre en compte, sous des angles différents, toutes les activités de formation et de perfectionnement. L'infusion requiert donc que la problématique identifiée soit abordée tant sous l'angle psychopédagogique que didactique et fasse également l'objet d'une réflexion plus fondamentale. Elle consiste à introduire, de manière progressive et continue, dans une ou plusieurs activités de formation ou de perfectionnement pédagogiques, des connaissances et des activités reliées à l'éducation dans une perspective planétaire, celles-ci pouvant engendrer un élargissement des perspectives, une modification des attitudes et une clarification des valeurs des personnes concernées.

### *Présentation du numéro*

Le présent numéro, à notre connaissance le premier collectif sur le sujet en langue française, poursuit deux objectifs. Le premier est de contribuer à une détermination plus précise du domaine de l'Éducation dans une perspective planétaire. Cette tâche conceptuelle est nécessaire en raison de la jeunesse relative du domaine. Le second objectif est de contribuer à une réflexion sur les chantiers prioritaires de l'ÉPP. Celle-ci comporte une dimension pratique; il y a donc lieu d'ouvrir de nouvelles voies à la réflexion pédagogique, de faire état d'expérimentations de l'ÉPP dans des écoles et des classes, de formuler des projets et de définir les adaptations nécessaires en formation initiale et continue des enseignants et enseignantes.

Des quinze textes rassemblés dans cet ouvrage, un certain nombre interroge les fondements de l'ÉPP. En effet, ces contributions explorent l'éducation au dialogue (Miguelé), la formation au futur (Petrella), la reconnaissance d'autrui (Magendzo) et l'éducation à l'altérité (Abdallah-Pretceille). D'autres explorent le domaine même de l'ÉPP ou l'un ou l'autre des champs qui le constituent: c'est le cas de la contribution de Hénare, de celle de Sauvé sur l'éducation relative à l'environnement, de celle de McAndrew sur la gestion de la diversité culturelle dans les établissements scolaires de cinq provinces canadiennes, de celle de Hermon sur l'évolution historique de l'éducation à la paix et de celle de Ramirez sur l'éducation aux droits humains ainsi que les deux contributions portant sur les relations entre les cultures «blanches» et autochtones. Enfin, un dernier groupe de textes abordent des questions liées à la pratique pédagogique autant dans un contexte scolaire que dans un contexte univer-

sitaire. Ce sont les textes de Drolet et Jacob sur la coopération dans le monde et dans la classe, celui de Misgeld sur l'importance du «penser global et de l'agir local», et celui de Ferrer sur l'ÉPP en formation initiale des enseignants et des enseignantes; un autre texte, celui de Martel, sur la didactique des langues secondes/étrangères, paraîtra simultanément dans le prochain de la *Revue* (volume XXIII, numéro 2).

Ce numéro témoigne du pluralisme et de la collaboration interdisciplinaire qui caractérisent l'ÉPP. Il rassemble des contributions de spécialistes de diverses disciplines appartenant aux communautés francophone, anglophone et amérindienne du Canada, de l'Amérique Latine, de l'Afrique ainsi que de l'Europe francophone.

Des peintures de l'artiste acadien Herménégilde Chiasson nous invitent à percevoir la thématique à travers les yeux d'un artiste engagé dans la cause de son peuple.

On trouvera en annexe une liste d'organismes qui œuvrent dans le domaine de l'ÉPP et un lexique des principaux termes et concepts.

Bonne lecture!

## NOTES

1. Participent à ce réseau France Jutras de l'Université de Sherbrooke, Dolorès Gagnon-Heyneman, Pierre Pagé, Gérard Lucas et Nicole Beaudry de l'Université du Québec à Montréal, Jean-Pierre Fournier de l'Université Laval, Catalina Ferrer, Réal Allard et Joan Gamble de l'Université Moncton, Michel Coron, Mohamed Hrimch et Claude Lessard de l'Université de Montréal. Fabienne Desroches assume la direction générale du projet et Claude Lessard, la présidence du réseau; Wilfrid Gariépy agit comme évaluateur externe et Françoise Roy est notre interlocutrice au sein de Patrimoine canadien.
2. Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont contribué à ce numéro, le Centre de recherche et de développement en éducation de l'Université de Moncton (CRDE) en la personne de son directeur, monsieur Réal Allard et des deux secrétaires, mesdames Gloria Belliveau et Lisa Leblanc. Nos remerciements vont aussi à madame Joan Gamble, professeure à l'Université de Moncton et responsable de l'entrevue réalisée; à monsieur Maurice Rainville, professeur à l'Université de Moncton pour son travail d'édition de plusieurs textes; aux personnes qui ont traduit certains textes en français, ainsi qu'aux arbitres.

## RÉFÉRENCES

- Berthelot, J. (1994). *Une école de son temps – Un horizon démocratique pour l'école et le collège*. Montréal: CEQ/Éditions Saint-Martin.
- Forrester, V. (1996). *L'horreur économique*. Paris: Fayard.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Cambridge, MA: Polity Press.
- Groupe de Lisbonne (1994). *Limites à la compétitivité*. Montréal: Boréal.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Toronto: OISE Press.

- Jutras, F. et Himeh, M. (à paraître). *L'éducation dans une perspective planétaire: pratiques et réflexions*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Ramonet, I. (1997). Les régimes globalitaires. *Le Monde Diplomatique*, janvier, p. 1.
- Rapport Brundtland (1988). *Notre avenir à tous*. Montréal: Éditions du Fleuve.
- Scénarios de la mondialisation. Manière de voir 32. *Le Monde Diplomatique*, novembre 1996.
- Taylor, C. (1991). *The malaise of modernity*. Concord, ON: House of Anasi Press.